
This is the **published version** of the bachelor thesis:

Fernández Sequi, Héctor; Corbella Molina, Laura, dir. Les relacions socioeducatives i el reconeixement. Projeccions ètiques i morals de l'educació social des de la teoria d'Àxel Honneth. 2019. 40 pag. (827 Grau en Educació Social)

This version is available at <https://ddd.uab.cat/record/217935>

under the terms of the  license

LES RELACIONS SOCIOEDUCATIVES I EL RECONeixEMENT

PROJECCIONS ÈTIQUES I MORALS DE L'EDUCACIÓ
SOCIAL DES DE LA TEORIA D'ÀXEL HONNETH

ESTUDIANT: HÉCTOR F. SEQUI

TITULACIÓ: GRAU EN EDUCACIÓ SOCIAL 2015-2019

TUTOR I DEPARTAMENT: LAURA CORBELLA MOLINA, DEPARTAMENT DE PEDAGOGIA
SISTEMÀTICA I SOCIAL, UAB.

DATA D'ENTREGA: 07/06/2019

Índex

0. Resum.....	2
Castellano	2
Català.....	2
English	2
1. Introducció i definició del projecte	3
1.1. Presentació del document i motivacions.....	3
1.2. Temàtica i contextualització.....	3
1.3. Justificació i finalitats	4
1.4. Estructura i continguts	5
1.5. Objectius i metodologia	6
2. Marc teòric.....	8
2.1. Axel Honneth i la lluita pel reconeixement	8
2.2. Una gramàtica dels conflictes socials	9
2.3. El món educatiu i la lluita pel reconeixement	18
2.4. l'Educació social i la lluita pel reconeixement	23
3. Discussió de resultats	27
4. Conclusions i propostes	28
5. Consideracions finals.....	31
6. Referències bibliogràfiques	33

O. Resum

Castellano

Se lleva a cabo una investigación teórica con respecto a las implicaciones ético-morales de la teoría del reconocimiento de Axel Honneth para la práctica de los y las profesionales de la Educación Social. Mediante el análisis documental y la búsqueda sistematizada de literatura científica se identifican los puntos clave a tener en cuenta así como las limitaciones de esta aportación. Los resultados muestran una alta polivalencia de la teoría en cuanto a sus contextos de aplicación y eficacia a la hora de evaluar el estado de las relaciones socioeducativas bajo la idea de justicia social. No obstante, su voluntad monista es discutida y se identifican jerarquías entre las diferentes esferas de reconocimiento que generan posibles limitaciones. Finalmente se propone una guía para la actuación de los y las profesionales que tenga en el reconocimiento, la defensa de la dignidad y la justicia social los elementos clave para una relación ética.

Català

Es porta a terme una recerca teòrica respecte les implicacions ètiques i morals de la teoria del reconeixement d'Axel Honneth per a la pràctica des i les professionals de l'Educació Social. Mitjançant l'anàlisi documental i la recerca sistematitzada de literatura científica s'identifiquen els punts claus a tenir en compte així com les limitacions d'aquesta aportació. Els resultats mostren una alta polivalència de la teoria en quant als seus contextos d'aplicació i eficàcia a l'hora d'avaluar l'estat de les relacions socioeducatives sota la idea de justícia social. No obstant, la seva voluntat monista es discutida i s'identifiquen jerarquies entre les diferents esferes de reconeixement que generen possibles limitacions. Finalment es proposa una guia per l'actuació dels i les professionals que tinguin en el reconeixement, a defensa de la dignitat i la justícia social els elements claus per a una relació ètica.

English

A theoretical investigation is carried out within the ethical-moral implications of Axel Honneth's recognition theory for the practice of Social Education professionals. Through the documentary analysis and the systematized search of scientific literature, the key points as well as the limitations of this contribution are identified. The results show a high polyvalence of the theory in terms of its contexts of application and effectiveness when evaluating the state of socio-educational relations under the idea of social justice. However, their monistic will is discussed and hierarchies are identified among the different spheres of recognition that generate possible limitations. Finally, a guide is proposed for the action of the professionals who have in the recognition, the defense of dignity and social justice the key elements for an ethical relationship.

1. Introducció i definició del treball

1.1. Presentació del document i motivacions

Amb el present document es mostra la memòria del Treball de Final de Grau (TFG) de 4º any d'Educació Social a la Universitat Autònoma de Barcelona.

En quant al motiu d'elecció del treball es presenten tres arguments que justifiquen (1) el seu format d'estudi de fonamentació teòrica, (2) l'interès formatiu i (3) l'interès personal.

Per una banda, l'argument institucional, en allò relatiu a les orientacions i estructura del treball s'especifica la possibilitat de desenvolupar un TFG d'opció investigadora d'aprofundiment sobre un concepte teòric (Universitat Autònoma de Barcelona, 2019b), d'aquí es justifica l'adequació a la normativa institucional del treball proposat.

Per altre banda, l'argument científic-professional; doncs amb la teoria del reconeixement d'Àxel Honneth ens trobem en front d'una de les teories sociològiques actuals de major preponderància i acceptació que, al mateix temps, segueix en constant construcció general (Navarro, 2011) i en fases primerenques de prometedora connexió amb el món socio-educatiu (Rebelo, Hernández, & Herzog, 2017). Una teoria que impacta en el nucli de l'Educació Social i que per tant mereix un estudi sobre les influències resultants.

Finalment, l'argument personal; doncs tinc un gran interès en pensar la figura de "l'altre" o l'alteritat en educació. Després d'un treball anterior centrat en els processos d'individualització i les característiques que estructuren l'ésser humà en tant que existent que aprèn, el següent pas lògic és pensar el conjunt en general i l'altre en particular com aquell no-jo que habita el món en que existeixo i que, com veurem, té un pes capital en els processos d'individualització. Aquí, Àxel Honneth recull el fil d'una tradició filosòfica de gran interès personal i s'endinsa en Hegel, el pensament del qual sempre representa un estímul i repte permanent, per a construir una teoria normativa sobre la societat com a conjunt d'inter-dependències entre individualitats que reclama atenció tant pels seus fonaments com per la seva importància per a qualsevol professional que intervingui dins el fenomen d'allò "social".

1.2. Temàtica i contextualització

Entrant ja al tema i la contextualització del treball, s'ha tractat d'explorar l'ètica professional de l'Educació Social des de la particularitat d'una teoria específica, en concret, la gramàtica dels conflictes socials que trobem en l'obra d'Àxel Honneth (1997). En altres paraules, es pretén pensar la pràctica ètica de l'Educació Social des de l'encaix del seu professional en una visió que proposa unes lògiques de conflicte i reconeixement

que fonamenten una teoria normativa i substancial de la societat. Tot l'anterior com a fonament teòric per a una ètica professional que garanteixi la llibertat i la dignitat de les persones.

La idea de delimitar ètica i moralment aquesta figura professional des de la teoria de Honneth pren sentit amb una primera recerca superficial de la formació inicial d'aquest professional. Si accedim a la informació general de la pàgina web de la titulació ofertada per la Universitat Autònoma de Barcelona trobarem com a primera frase de la descripció de la titulació: "T'interessen els problemes socials en general i els socioeducatiu en particular?" (Universitat Autònoma de Barcelona, 2019a). Això mostra com el context del i la professional de l'Educació Social es caracteritza per apuntar als problemes socials, és a dir, que aquest professional ha d'interessar-se pel món social i els seus problemes, que, com veurem en Honneth, tenen un fons moral. Més en profunditat, al Llibre Blanc del Títol de Grau en Pedagogia i Educació Social, el contingut del qual és en gran mesura responsable de l'actual grau universitari adaptat a l'Espai Europeu d'Educació Superior (EEES), defineix a l'educador social "com un agent de canvi social" (Villa, 2004, p.127) per la qual cosa és important tenir un coneixement de les dinàmiques per les quals es donen aquests canvis.

1.3. Justificacions finals

En quant a la justificació, i per allò exposat en relació a la seva formació inicial, sembla idoni analitzar les implicacions ètiques i morals del professional de l'Educació Social dins la teoria normativa de Honneth. Doncs seguint a l'autor, els problemes socials prenen una direcció explicativa vinculada a la idea moral del reconeixement que, en cap cas, pot ser eludible per a la persona professional de l'Educació Social. Pel que fa al paper del reconeixement en la problemàtica social l'autor afirma: "els processos del canvi social han d'explicar-se en referència a pretensions normatives, estructuralment dipositades en la relació del reconeixement recíproc" (Honneth, 1997, p. 8). El propi autor, responent en una entrevista sobre la relació entre la seva teoria de la lluita pel reconeixement i el món de l'educació, afirma:

"Es realitzen des de fa alguns anys recerques fascinants sobre la negociació de reconeixement entre professors i alumnes d'una banda i entre diferents grups d'alumnes per l'altre; en això se segueix naturalment la idea que tals conflictes de reconeixement s'efectuen al principi per sota del llindar de l'articulació verbal i que giren al voltant de definicions i atribucions de "rendiment", "competència" i "èxit" [...] Tot això està canviant constantment, però només es pot apreciar quan es deixa el nivell de la comunicació oficial i s'enfoca a l'intercanvi de gestos

corporals, de senyals silenciosos i del currículum "ocult", com es denomina en les recerques (Dobon, Francesc i Rebel·lo, 2017, p.401).

La idea de lluita pel reconeixement i educació té un encaix que il·luminaria noves formes d'entendre els fenòmens, de l'educatiu d'una banda, i del socioeducatiu per extensió, des d'una gramàtica moral d'alt interès per a la professió de l'Educació Social. I és que, encara que el concernent a l'Educació Social és complex, polisèmic i canviant, com afirma Bosch (2011), si hi ha un element recurrent en la seva trajectòria històrica, és el fet que els seus professionals s'han dedicat en moltes ocasions a la intervenció en col·lectius que presenten manques en els seus respectius desenvolupaments personals i per tant socials. En paraules del mateix Bosch (2011, p.9): "la població a la qual es dirigeix l'Educador Social presenta des de grans dificultats per a accedir a la vida social, a circular per xarxes normalitzades, en definitiva a la socialització". Encara que en l'actualitat l'Educació Social s'ha estès a altres col·lectius i altres situacions de vida, continua tenint com a nucli en la seva intervenció el "acompanyar a les persones per a ajudar-les a aprendre i adquirir recursos que els permetin viure una vida digna en els seus contextos socioculturals" (Úcar, Arnau, Valdivia, Janer, Corbella, 2019, p.41). Això entronca directament amb la dimensió relacional, i per tant ètic-moral, que ens interessa de la teoria de Honneth, perquè com el mateix autor afirma "per a arribar a una autorealització reeixida, l'ésser humà es troba destinat al reconeixement intersubjectiu de les seves capacitats i operacions" (Honneth, 1997, p.220).

Les finalitats del treball, per tant, són definir les implicacions ètic-morals de la teoria del reconeixement de Honneth com a fonament per a la pràctica dels i les Educadores Socials en el seu acompanyament a persones i col·lectius dins d'un àmbit social, que com mostrarem en l'anàlisi de l'obra de Honneth, es caracteritza per la lluita pel reconeixement. La teoria de Honneth omple de contingut i normativitat la realitat social actuant com a marc de referència per a l'avaluació i la reflexió de la pràctica professional.

Amb aquesta recerca es pretén contribuir a la contínua reflexió sobre la pràctica de l'Educació Social per a mantenir una millora constant respecte als seus objectius de defensa de la dignitat i els drets humans. L'àmbit social està en constant canvi i per això la reflexió de les bases –en aquest cas ètic-morals- que sostenen la pràctica diària es torna imperatiu per a la persona professional compromesa amb el bon fer.

1.4. Estructura i continguts

El treball s'estructurarà en diferents parts que analitzaran la relació entre la teoria de Honneth i la dimensió ètic-moral en el món socioeducatiu des de diferents angles.

En primer lloc s'exposen els objectius que guien la recerca i la metodologia en la qual es mostrarà l'anàlisi duta a terme així com la cerca bibliogràfica sistematitzada a través d'operadors booleans i criteris d'inclusió i exclusió.

En segon lloc, s'exposa el marc teòric del treball. En aquest apartat es presenta *grosso modo* l'anàlisi de l'obra de Honneth (1997) "La Lluita pel Reconeixement" posant especial interès en la seva gramàtica dels conflictes socials i les seves implicacions morals per a l'Educació Social.

En la tercera part es recullen les troballes més rellevants sorgides de l'anàlisi reflexiu de les fonts bibliogràfiques en relació a l'horitzó de lluita pel reconeixement i el binomi educació general i Educació Social en particular.

La quarta part recollirà les conclusions i propostes que es deriven de l'anterior secció. Veurem que la proposta de Honneth mostra una gran polivalència d'aplicació i efectivitat a l'hora d'avaluar la qualitat de les relacions ètic-morals. També mostrarem alguns problemes relatius als seus fonaments que seran criticats per monistes o uni-causals i els problemes de la jerarquia entre diferents esferes del reconeixement.

Finalment, la cinquena part serà l'espai en què, de manera personal, es posi final a la present memòria a través d'una autoavaluació sobre el procés d'elaboració i la seva relació amb els aprenentatges de la carrera.

1.5. Objectius i metodologia

Es proposa un objectiu general i quatre específics:

Objectiu general:

Explorar les possibles aportacions teòrica-pràctiques de la teoria de la Lluita pel Reconeixement a la dimensió ètic-moral de l'educació social.

Objectius específics:

- Analitzar l'obra de Honneth "La lluita pel reconeixement" i la seva possible vinculació al món de l'educació social.
- Mostrar l'impacte de la teoria de Honneth en el món educatiu en general i en el de l'educació social en particular.
- Determinar les implicacions ètic-morals que es deriven de la teoria de Honneth per a la pràctica de l'Educació Social.
- Definir una orientació ètic-moral per a la intervenció dels i les professionals socioeducatius.

Metodològicament es van desenvolupar dues línies de treball. D'una banda una lectura analítica de l'obra "La Lluita pel Reconeixement" d'Axel Honneth tenint l'Educació Social com a horitzó interpretatiu quant a les implicacions. Posteriorment, es va realitzar una cerca sistematitzada d'articles on s'analitza l'impacte de la teoria de Honneth en el món socioeducatiu¹ que es va articular en els següents passos:

1- Es va realitzar un primer acostament a la literatura científica sobre la teoria de Honneth en relació al reconeixement i l'Educació Social a través d'una cerca sistematitzada en la base de dades en castellà Dialnet. Els conceptes clau utilitzats en la cerca van ser els següents: "Lluita pel reconeixement" i "Educació Social". Es van llistar un total 205 resultats. Es va realitzar el sedàs mitjançant els filtres "el document és tipus article", "posterior a 1992", "que abordi la temàtica socioeducativa" i "tingui vinculació explícita amb la teoria d'Axel Honneth"; donant com a resultat 3 articles dels quals 2 van ser descartats per no adequar-se a la temàtica.

2- L'anterior resultat va portar a prendre la decisió de centrar la cerca sistematitzada en bases de dades amb contingut majoritàriament provinent del món anglosaxó. Perquè com ja avisen Hernández i Herzog (2011), l'obra de Honneth no ha tingut la mateixa difusió en castellà que la d'altres autors i autores de corrents similars i "els poquíssims articles que s'han traduït al castellà en revistes científiques o acadèmiques estan molt dispersos". (Hernández i Herzog, 2011, p.10). Per aquest motiu, les bases de dades en anglès seleccionades van ser: Web of Science pertanyent al grup Clarivate Analytics, Scopus, propietat de Eisevier i ERIC, finançada pel Institute of Education Sciences del Departamente d'Educació dels EUA.

3- En les tres fonts es va realitzar una cerca a través dels següents operadors booleans: "Honneth" AND "Recognition" AND ("Social Pedagogy" OR "Social Education" OR "Social Work" OR "Education"). La raó d'usar tants conceptes respon a la mescladissa semàntica que identifica aquesta professió segons el país on es desenvolupa (Berñe, 2014). Els resultats finals en termes quantitatius es poden observar en la Taula 1. Es van aplicar dos sedassos d'eliminació (la primera segons adequació de la temàtica i la segona segons idioma²) més una tercera (d'eliminació de duplicats entre les 4 fonts).

¹ A causa de la polisèmia que envolta la pràctica de l'Educació Social tant en àmbits d'actuació com en conceptualitzacions internacionals s'ha optat per analitzar el món educatiu en general d'una banda i el món de l'Educació Social usant com a termes relacionats "treball social" i "pedagogia social" d'altra banda. Les implicacions sorgeixen de la convergència de les diverses aproximacions com a manera de conjuminar els dos elements fundacionals d'aquesta professió: l'educatiu i el social.

² Eliminant tots aquells articles no escrits en castellà, català o anglès.

Tabla 1				
<i>Resultats recerca sistematitzada</i>				
Base de dades	Resultat inicial	Primer sedàs	Segon sedàs	Tercer sedàs
Scoopus	52	47	41	
Web Of Science	59	50	40	
ERIC	25	21	21	
Scoopus+WOS+ERIC	-	-	-	58

font: elaboració pròpia

El recompte final d'articles seleccionats va ser de 59 (58 articles provinents de les fonts anglosaxones + 1 article de Dialnet).

4- Amb la bibliografia final de 59 articles es va dur a terme una primera lectura per a dividir els articles on s'aplicava la teoria de Honneth pensant en l'educació en termes generals (41) o en l'Educació Social com ja hem explicat abans, com a concepte relacionat amb el treball social i la pedagogia social (18 articles). De tal manera es pot dividir l'exposició dels resultats encara que a posteriori totes dues parts són usades per a determinar les implicacions ètic-morals en la pràctica professional de la professió d'Educació Social puix que en aquest es dona la trobada de l'educatiu i social. Aquest ampli focus respon a la diversitat d'àmbits en els quals aquest professional pot actuar (Úcar et al., 2019) i des dels quals l'aplicació de la teoria del reconeixement pot adquirir diferents formes.

2. Març 2018

2.1. Axel Honneth i la lluita pel reconeixement

Axel Honneth és l'actual director del Institut o "Institut de Recerca Social" pertanyent a la Universitat de Frankfurt del Meno i catedràtic del Departament de Filosofia de la Universitat "Johann Wolfgang Goethe". Forma part de la denominada 3a generació de la "Escola de Frankfurt" que s'adhereix a la "Teoria Crítica" i en el si de la qual trobem noms tan icònics com els de Horkheimer, Adorno, Marcuse o Habermas. Aquesta escola de pensament es caracteritzava en els seus inicis³ per una fonamentació hegeliana-marxista i freudiana. Posa el focus crític (en contraposició al focus tradicional) en la

³ 1931 i el manifest inaugural de Horkheimer titulat "La situació actual de la filosofia social i les tasques d'un institut d'investigació social.

societat com un tot integrat d'elements antagònics i en processos dialectics. El seu mètode d'anàlisi sorgia a través de la combinació entre filosofia i ciències socials, i tenia per objectiu programàtic l'alliberament dels humans de les seves circumstàncies d'explotació (Honneth, 1999; 2011; Wiggershaus, Hassán, & de Madureira, 2010).

Honneth recull el testimoni de Habermas i la seva Teoria de l'Acció Comunicativa que durant bona part del segle XX va representar la superació dels dèficits de la primera generació de l'Escola de Frankfurt gràcies al “gir pragmàtic-lingüístic” i la “reconstrucció del materialisme històric” (Honneth, 2011, p.13). En l'elaboració de la seva tesi doctoral, Honneth tractarà de matisar o enriquir el marc habermasiano mitjançant un gir recognoscitiu que superi les llacunes oposades:

“La meva suposició és que la teoria social de Habermas està constituïda de manera tal que ha d'ignorar sistemàticament totes les formes de crítica social existents que no siguin reconegudes per l'espai públic polític-hegemònic” (Honneth, 2000; p.57 citat en Honneth, 2011, p.16).

Honneth detectarà que les reprovacions morals, fruit dels sentiments d'injustícia patits per classes inferiors, no tenen un accés directe a l'espai públic i polític hegemònic i acaben quedant silenciades o no desenvolupades. Amb això establirà la base per a la seva futura obra d'habilitació “La Lluita pel reconeixement” en la qual combinarà tant els aspectes comunicatius com la lluita de classes i el desenvolupament social mitjançant a l'esmentat gir recognoscitiu (Honneth, 2011).

2.2. Una gramàtica dels conflictes socials

En aquest apartat es mostra un acostament general que primerament mostrarà una perspectiva àmplia de tots els seus elements per a veure l'encaix total i després entrarà en el detall concret de la tripartició del reconeixement com a part nuclear de la idea de Honneth.

Mitjançant la volta a Hegel i la seva noció de reconeixement⁴, més la seva posada al dia en temps post-metafísics quant a la seva fonamentació empírica gràcies a la psicologia social de Mead, Honneth presentarà una “teoria normativa i substancial de la societat” (Honneth, 1997, p.7). A través d'aquesta, podrà afirmar que l'origen dels conflictes socials pot trobar-se en les experiències de menyspreu⁵ sofertes per persones o col·lectius. Més encara, que tot procés de canvi social històric ha d'explicar-se a través

⁴ Més endavant es descriu amb detall les tres dimensions que sorgeixen d'aquest concepte

⁵ Com a anvers negatiu del reconeixement. Un menyspreu seria no reconèixer a la persona de manera adequada respecte al fet de ser portador de dignitat, drets i mereixedor de solidaritat social.

dels conflictes morals sorgits per l'experiència de menyspreu en el marc d'una lluita constant per expandir els límits del reconeixement⁶ recíproc dins de la societat. Per a Honneth (1997), partim d'una necessitat humana per un reconeixement que es dóna en tres nivells d'interacció social i que més endavant veurem que té una gran importància en la formació vital de la persona. L'experiència de menyspreu significa un reconeixement deficient a la persona i això genera una emocionalitat que trobaríem en l'origen dels conflictes socials en llargs canvis històrics. Una seqüència que proposa una gramàtica dels conflictes socials que sintetitzem en la Figura 1 i que casaria amb el model mobilitzador de pedagogia social orientat a l'acció emancipadora (Eriksson, 2006).

De l'anterior es deriva una forma d'entendre el món social que resulta reveladora per al professional de l'Educació Social. S'entén que les diferents lluites dutes a terme pels diferents col·lectius no són a raó de uns interessos, com popularment se sol dir, sinó d'una voluntat per reparar el que cadascú concebi com un menyspreu a la idea de reconeixement que ha de determinar la seva persona o col·lectiu. Això es deuria, com ja veurem, al fet que el reconeixement seria condició necessària per al correcte desenvolupament dels individus i d'aquí la motivació gairebé inconscient per defensar-ho en lluita. Aquestes lluites⁷ serien, en l'enteniment de Honneth, el motor que fa desenvolupar el món social de manera històric-moral cap a un estat de llibertat individual interdependent i solidària.

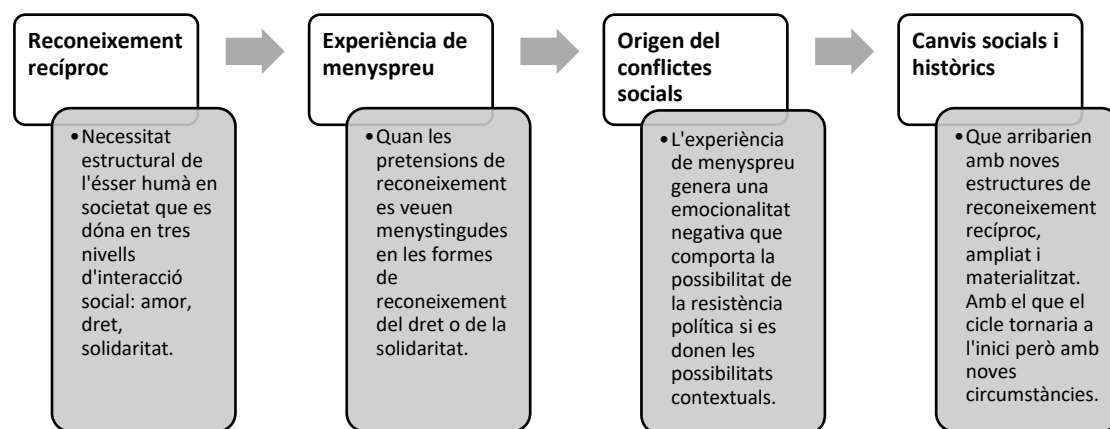


Figura 1: Gramàtica dels conflictes socials. Elaboració pròpia a partir de Honneth (1997; 2011) i Navarro (2011)

⁶ Al contrari, el reconèixer-se és l'acció per la qual una persona s'adona de l'existència d'una altra des d'un acostament ètic i solidari que té en compte les seves particularitats individuals i els seus drets universals.

⁷ Que a diferència del model clàssic de Maquiavel o Hobbes no posen l'accent en la supervivència sinó en el reconeixement moral (Honneth, 1997).

Exposada la panoràmica general, mostrarem en major detall la idea de reconeixement quant al seu gènesi i també quant als seus nivells i estructures.

Honneth part d'Hegel i la seva divisió tripartida del reconeixement⁸ entesa com a espai de desenvolupament intersubjectiu⁹ de la identitat a través del progressiu interactuar socialment en cadascun dels estadis de la tripartició (amor, drets, solidaritat). Serà gràcies a Mead que es fonamentarà empíricament que la identitat del subjecte descansa “en l'experiència d'un reconeixement intersubjectiu” (Honneth, 1997, p. 90) i d'aquí la seva vinculació amb el desenvolupament moral de la societat. Partint de totes dues aportacions, s'afirmarà que el subjecte busca la seva autorealització individual mitjançant la defensa de pretensions normatives en relació al seu reconeixement per la societat en un marc d'interaccions recíproques. L'anterior actua com un imperatiu integrat, que, seguint a Honneth (1997, p.114):

“Força als individus a la delimitació del contingut del seu reconeixement recíproc, perquè només per això poden concedir expressió social a les sempre creixents pretensions de la seva subjectivitat. En aquesta mateixa mesura, el genèric procés històric d'individuació es lliga al pressupost d'una simultània expansió de les relacions de reconeixement recíproc” (Honneth, 1997, p.114).

Entrant ja en la diferenciació de les formes de reconeixement, Honneth vincula a cadascun una corresponent dimensió de personalitat (que refereix a l'element que és tingut en compte en la valoració recognoscitiu), una forma de reconeixement (que al·ludeix a l'estructura formal en la qual es dóna tal relació), un potencial de desenvolupament (que s'encarrega d'elucidar les maneres d'estimular cada manera de reconeixement), una auto-realització pràctica (que proposa el resultat positiu de l'obtenció de tal o tal altra manera de reconeixement) i, finalment, també proposarà el seu anvers negatiu; els menyspreus, que serien l'experiència d'un reconeixement

⁸ Que com ja hem esmentat prèviament addueix als tres nivells d'interacció social a través dels quals els éssers humans es perceben en societat: l'amor, els drets i la solidaritat.

⁹ *Grosso modo* i sense entrar en tecnicismes es pot resumir que la noció de subjectivitat d'un mateix apareix en el moment en què la persona és capaç d'integrar les reaccions dels altres cap al seu propi comportament dins de si mateix. De tal manera, l'altre, tindria una funció de mirall, el reflex simbòlic del qual en forma de reaccions davant nosaltres ens faria ser conscients de nosaltres mateixos i d'aquí saber-nos objecte social de les accions dels altres en la interacció (Honneth, 1997, p.90-113).

truncat¹⁰, limitat, distorsionat, o en últim terme, lesionat respecte a com hauria de ser idealment (Honneth, 1997).

D'aquesta manera, Honneth ens proposarà el següent quadro-síntesi que explicarem de manera breu a continuació (Taula 2).

Tabla 2					
<i>Estructura de les relacions de reconeixement social</i>					
Models de reconeixement	de	Dedicació emocional	Atenció cognitiva	Valoració social	
Dimensions de personalitat	de	Naturalesa de la necessitat i l'afecte	Responsabilitat moral	Qualitats i capacitats	
Formes de reconeixement	de	Relacions primàries (amor i amistat)	Relacions de dret (drets)	Comunitat de valor (solidaritat)	
Potencial de desenvolupament	de		Generalització, materialització	Individualització, igualació	
Auto-realització pràctica		Auto-confiança	Auto-respecte	Auto-estima	
Formes de menyspreu	de	Maltractament i violació, integritat física	Desposseïció de drets i exclusió; integritat social	Indignitat i injúria, "honor", dignitat	

Font: Honneth (1997, p.159)

Segons l'exposat, ens trobem davant una progressió que el subjecte ha de superar socialment en els seus diferents estadis com un camí cap a l'autorealització (Honneth, 1997).

Aquest primer graó el representaria **la forma de reconeixement de l'amor** mitjançant la dedicació emocional que es dona ja des del naixement mitjançant al tipus de relació amb la mare i que va evolucionant dins del cercle de les relacions primàries (Honneth, 1997). Aquestes relacions es determinen per forts llaços entre subjectes que es confirmen com necessitats d'aquiescència afectiva recíproca tant en la família, com amb la parella o l'amistat. Aquest amor representaria una "simbiosi feta fallida", el resultat de

¹⁰ Com afirma Navarro (2011, p.47): "aquest és el principal mal a la subjectivitat de les persones; aquests danys seran tant més greus com més profund danyin l'estructura de personalitat dels subjectes".

la qual, separa a l'individu del tot fent-lo conscient de la seva identitat en contrast a la dels altres. En aquest procés es trobaria la gènesi de l'autonomia individual que es dona gràcies a la confiança recíproca en els cercles de socialització primaris. Segons l'autor, parlariem d'un equilibri entre autonomia i dependència de *l'altre* com a primera estació del reconeixement i tindria una importància crítica en el posterior desenvolupament del subjecte a causa del seu paper en l'acte-confiança de la persona:

“Perquè aquesta relació de reconeixement a més li obre camí a un tipus d'autorealització, en el qual els subjectes recíprocament arriben a una confiança elemental en si mateix, precedeix [...] a qualsevol altra forma de reconeixement recíproc; aquella fonamental seguretat emocional no només en l'experiència, sinó també en l'exteriorització de les pròpies necessitats i sentiments, a la qual li presta ajuda l'experiència intersubjectiva de l'amor, constitueix el pressupost psíquic del desenvolupament de totes les més avançades posicions d'acte-respecto (Honneth, 1997, p. 131-132).

Les tesis de Honneth van d'acord amb la teoria del tipus relació maternal i els estils de criança com a bases influents des de les quals l'individu comença a cimentar el que serà la seva manera de conviure en el món (Martínez & Santelices, 2005). Això es veu clar en identificar els trastorns¹¹ d'aquesta relació d'amor en termes de reconeixement: el desenvolupament traumàtic d'aquest procés de “simbiosi feta fallida” pel qual el nen/a se concep com a separat de la resta en general i de la mare en particular, donaria com a resultat, pertorbacions en les relacions socials en la forma d'una distorsió en l'equilibri entre autonomia autocentrada i dependència simbiòtica¹². Per contra, una realització positiva d'aquest estadi de reconeixement, gràcies a la dedicació maternal i la confiança atorgada, donaria com a producte un nen/a (i posterior adult/a) amb confiança a donar a conèixer les seves necessitats i tenir en compte les dels altres (Honneth, 1997).

La segona fase la protagonitza **la forma de reconeixement del dret** des de l'atenció cognitiva i dins d'una lògica en la qual s'entén el sistema de dret com l'aglutinat normatiu dels interessos que són generalitzables a tota una societat composta d'éssers reconeguts com a lliures i iguals (Honneth, 1997). És precisament perquè aquest sistema de dret s'entén com fonamentat en els interessos individuals generalitzables de

¹¹ Segons Honneth (1997), basant-se en Benjamin; el masoquisme i el sadisme.

¹² L'estancar-se en un dels dos pols trenca la tensió harmònica entre els subjectes: “la dependència simbiòtica d'un dels membres de la parella en la relació amorosa es reté complementàriament en les fantasies agressives d'omnipotència a les quals està lligat l'altre (Honneth, 1997, p.130-131).

tots els membres de la societat, que es pot esperar que les seves normes siguin complertes pels mateixos lloc que han contribuït a crear-les: “els subjectes de dret es reconeixen, perquè obeeixen a la mateixa llei, recíprocament com a persones que poden decidir racionalment sobre normes morals en la seva autonomia individual” (Honneth, 1997, p.135).

No obstant això, Honneth (1997) matisa i deixa clar que el considerar a una persona com moralment responsable, lliure i igual quant a la seva capacitat de decidir sobre les lleis de la comunitat no és una cosa monolítica i varia segons el progrés del desenvolupament històric i jurídic. Aquest continent de “persona moralment responsable” pel qual un subjecte pot entrar en societat com a actor actiu en un estat d'igualtat de drets serà gradualment eixamplat gràcies a l'ampliació acumulativa de pretensions individuals¹³. D'aquí sorgeix el desenvolupament pel qual la progressiva ampliació de drets de llibertat, participació i benestar social no és sinó el resultat de les lluites que les classes als afores de la frontera del reconeixement jurídic, han lliurat per a poder ser incloses en ell i per tant poder decidir com agent polític en igualtat de condicions¹⁴. Aquest desenvolupament vindria dau en dues línies de projecció que parteixen del principi igualitari del dret modern: d'una banda les competències atribuïdes a una persona de dret s'amplien materialment (major contingut orientat a mitigar les diferències en la igualtat d'oportunitats entre individus) i per un altre, aquest estatus competencial que no deixa d'ampliar-se es veu transferit a cada vegada més membres de la societat (major amplitud i generalització de reconeixement a més col·lectius anteriorment als afores) gràcies a la lluites motivades per la situació de menyspreu (Honneth, 1997). Efectivament, i com ja s'ha esbossat a l'inici de l'anàlisi, és l'experiència de menyspreu la que trobem en la gènesi dels conflictes socials per l'ampliació de l'esfera d'aquest tipus de reconeixement jurídic: “tolerar una inferioritat jurídica ha de portar a un sentiment paralitzant de vergonya social del qual només la protesta activa i la resistència poden alliberar” (Honneth, 1997, p.148).

¹³ Especialment il·lustratiu l'exemple que busca en Hegel sobre com la figura del “delinqüent”, com a subjecte les activitats del qual li mantenen fora de l'esfera de protecció del dret, no és sinó l'indicador que crida l'atenció sobre la necessitat de “l'ordenament civil de dret a una ampliació sobre les dimensions de la igualtat d'oportunitats” (Honneth, 1997, p.141).

¹⁴ “Reconèixer-se recíprocament com a persones de dret, avui significa més del que podia significar al principi del desenvolupament modern del dret: no només la capacitat abstracta de poder orientar-se respecte de normes morals, sinó també la capacitat concreta de merèixer la mesura necessària en nivell social de vida per la qual un subjecte és entretant reconegut quan troba reconeixement jurídic” (Honneth, 1997, p.144).

Efectivament aquí donem amb un dels elements clau per a entendre i projectar la unió de la teoria de Honneth amb la figura i funció de la persona professional de l'Educació Social. Si la desposseïció dels drets i la seva resultant exclusió social són enteses com un menyspreu que danya la possible auto-realització de les persones, el professional de l'Educació Social té aquí una punta de treball des de la qual pensar en la seva actuació i poder valorar la de la resta, tant a nivell individual com d'institucions o polítiques. La teoria de Honneth aprovisiona a aquests professionals d'una referència a través de la qual poder avaluar en quina mesura una persona es senti auto-realitzada.

Per contra, el seu correcte desenvolupament, i per tant, reconeixement jurídic de persona amb responsabilitat moral, donaria com a resultat un subjecte adult les accions individuals i autònomes del qual serien desenvolupades des de la convicció de ser acceptades per la resta d'iguals. Per aquest motiu, en percebre tal respecte extern, és que es pot engendrar en el subjecte la consciència de l'auto-respecte a si mateix en tant que ser lliure amb capacitat de formació de judicis autònoms i amb dret a participar públicament en la formació de la voluntat general (Honneth, 1997).

Finalment, l'última instància a superar en llaures a una "ininterrompuda autorealització" és la **forma de reconeixement de la solidaritat** mitjançant la valoració social (Honneth, 1997). O cosa que és el mateix, el subjecte, en el seu desenvolupament, necessita, a més de la dedicació afectiva de l'amor i el reconeixement jurídic del dret, una valoració social positiva de les seves qualitats i facultats concretes que l'identifiquen com a diferent a la resta en un marc de relacions solidàries de recíproca valoració positiva¹⁵. Aquest tipus de reconeixement ha de pensar-se de manera contextualitzada i antagònica al reconeixement jurídic (universalista-abstracte). De tal forma, aquesta valoració social sobre les pròpies qualitats i facultats individuals es dona en un espai-temps concret que ve definit pels objectius i valors ètics que guien una comunitat concreta. Aquest espai de construcció social i en continu esdevenir és la matriu des de la qual les esmentades característiques individuals poden ser valorades, i per tant, jerarquitzades verticalment a raó de el seu major o menor contribució a la consecució dels eventuais objectius comuns:

"L'auto-enteniment cultural d'una societat proporciona els criteris segons els quals s'orienta la valoració social de les persones, perquè les seves capacitats i actuacions poden ser intersubjetivament estimades en la mesura que cooperen en la realització de valors socialment definits" (Honneth, 197, p.150).

¹⁵ El que per a Hegel simbolitzarà el concepte de "eticidad" (Honneth, 1997).

Honneth (1997) adverteix del movedís de tal matriu i explicita que la seva forma és de magnitud històricament variable. Quant a això, s'afegeix que tant més es torna la valoració social individualitzant -i per tant generador de relacions simètriques- com més “s'obren els objectius ètics a diferents valors i com més cedeix el seu ordenament jeràrquic a una concurrència horitzontal” (Honneth, 1997, p.150). Tot l'anterior serà possible segons Honneth (1997), a causa de la superació de les societats estamentals i per això, del pas en la valoració social del concepte de “honor” al de “prestigi¹⁶”: “D'ara endavant només el subjecte com una magnitud històric-vital individualitzada entra en el camp de la valoració social” (Honneth, 1997, p.153).

Aquest canvi d'una estructura estamental valorativa rígida a una pluralitat valorativa individualitzada, fa que es valori al singular per la manera en què les capacitats i accions que duu a terme en el seu acte-realització contribueixen en major o menor mesura a aconseguir en la pràctica els objectius abstractes de la societat. Així doncs, la nova forma de valoració social individualitzada, superadora dels estrats, se li identifiquen dues funcions: d'una banda, el romandre obert a la inclusió de noves formes d'auto-realització i, d'altra banda, com a matriu de valoració respecte a la seva contribució individual als objectius de la societat en la pràctica (Honneth, 1997).

Hi ha un punt central en aquesta exposició, la seva vinculació amb l'Educació Social serà tractada més endavant. Es tracta de la idea que entre les finalitats abstractes i les pràctiques que contribueixen a la seva consecució sempre mitjana una interpretació cultural. Això porta al fet que tals interpretacions siguin l'objecte de lluites constants entre diferents grups per l'afany de voler fer passar les seves contribucions o estil de vida per representacions lligades als objectius generals del total de la població:

“Com més fortament aconseguixen els moviments socials cridar l'atenció de l'opinió pública sobre la significació menyspreada de les qualitats i capacitats col·lectivament representades per ells, tant més aviat existeix per a ells l'oportunitat d'eleva el valor social o la consideració dels seus membres en el si de la societat” (Honneth, 1997, p.156)

¹⁶ Mentre que en les societats estamentals la valoració social ve mediatitzada per “l'honor” com a grau de semblança envers les conductes adscrites a l'estrat d'origen (que és la unitat que té un valor individualitzat per la seva contribució a la societat) en les societats modernes protagonitzades per les revolucions burgeses tal valoració ve a través del “prestigi” que s'atorga individualment al subjecte per les seves capacitats desenvolupades com a singular (Honneth, 1997).

D'aquesta manera, els grups estableixen en les seves lluites les matrius de valoració tractant sempre d'acostar-se a les seves pròpies representacions com a grup. No obstant això la valoració final és de tipus individual. És a dir, al subjecte se li valora individualment pel quin punt contribueix a la societat en relació a la matriu valorativa hegemònica de cada espai-temps. Amb això, el singular troba l'origen de la seva valoració ja no en el col·lectiu o estrat sinó en si mateix en relació als estàndards socioculturals. D'això es deriva que aconseguir tal reconeixement desemboca en l'autoestima que atorga la seguretat que les seves accions són reconegudes pels altres com a valuoses en un marc de solidaritat recíproca.

Des d'aquí podem veure que, si bé abans relacionàvem l'Educació Social amb la lluita pels drets dels col·lectius desposseïts, ara el focus d'atenció es posaria en la cultura i els seus canals de difusió. Perquè si seguim a Honneth (1997), les matrius de valoració serien el resultat de diferents lluites lliurades entre grups de –es dedueix- diferent ideologia. Aquí el professional de l'Educació Social té per tant un altre punt d'intervenció en haver de defensar aquells grups que defensin matrius de valoració alineades amb les idees de dignitat, justícia i solidaritat. En cas contrari podria donar-se el cas en què una eventual matriu valorativa instés a les persones a aconseguir el seu reconeixement mitjançant altres valors com podrien ser els del consumisme, l'explotació o l'egoisme. Es deriva d'això l'esfera política de l'acció socioeducativa.

Unint les tres auto-realitzacions pràctiques de cada forma de reconeixement (autoconfiança, autorrespecte i autoestima) arribem a una situació que Honneth (1997, p.158) determina com a “post-tradicional de solidaritat social” que es caracteritza per les seves relacions simètriques, no enteses com valorades en igual mesura sinó: “deu més aviat significar que tot subjecte, sense escalonaments, té l'oportunitat de sentir-se en les seves pròpies operacions i capacitats com a valuós per a la societat” (Honneth, 1997, p.159).

Aquest punt és fonamental lloc que dona un esquema de referència per a la pràctica en l'Educació Social. La solidaritat com a manera d'interacció representa la manera ideal de sociabilitat als ulls de Honneth (1997) i d'això es deriven profundes implicacions ètic-morals per a l'Educació Social. Com a professió que defensa els Drets Humans i la dignitat de la persona, és necessari que en temps postmoderns (Lyotard, 2000) i de post-fundacionalisme pedagògic (Laudo, 2011) es generin normativitats o referències, que a manera d'orientació, ajudin a llegir ètic-moralment la pràctica de l'Educació Social tant a nivell d'intervenció micro com de posicionament polític macro. S'obre amb això un espai de reflexió entre els diferents marcs deontològics, legislatius i culturals de

l'Educació Social que poden ser reinterpretats, avaluats i llocs en diàleg gràcies a la teoria de Honneth (1997). La visió de Honneth (1997) suggereix per a l'Educació Social una lent d'avaluació a través de la qual poder determinar en quina mesura l'autorealització positiva d'una persona, grup o comunitat està donant-se de positivament atenent els seus vincles amorosos, però sobretot, a les seves relacions de dret i solidaritat. Al contrari, també ajuda a interpretar quan l'acció socioeducativa porta amb si menyspreu i per tant retalla el dret legítim al desenvolupament per autorealització. El reconeixement solidari de les capacitats de les persones des de la seva diferència representa un repte que mou la idea de la inclusió social com a espai d'aportació individual per al bé social. Veiem aquí com a Educació Social i reconeixement són línies paral·leles que acaben convergint en la seva *telos* o finalitat.

En síntesi, identifiquem dues implicacions clau per a l'Educació Social i la seva pràctica ètic-moral. D'una banda la visió general dels conflictes quant al seu gènesi moral i la seva relació amb el desenvolupament social històric, i d'altra banda, la tripartició del reconeixement i els seus respectius menyspreus. Amb la primera idea s'adquireix una visió zenital i sincrònica del món social que ajuda a comprendre de manera macro les lluites dels col·lectius i donar-los una justificació moral. Amb la segona idea disposem d'una visió de detall i sincrònica que ajuda a avaluar l'estat d'una persona, grup o col·lectiu quant al seu nivell d'autorealització des del binomi reconeixement/menyspreu en tres esferes diferenciades. En suma, sengles angles ajuden l'Educació Social en la seva comesa de defensa de la dignitat, la llibertat i la democràcia i determinen el sentit ètic de les seves intervencions ja sigui des de la intervenció directa a la persona com des de la difusa en la política i societat.

Una vegada hem vist la panoràmica general de la lluita pel reconeixement i hem aprofundit en la seva divisió tripartida del reconeixement, podem ara passar a comprovar en quina forma i mesura aquesta teoria ha calat científicament en el món del socioeducatiu. Partint de la base que els professionals de l'Educació Social es troben en diversos àmbits del món socioeducatiu, dividirem l'exposició en aquelles consideracions educatives en general i després en aportacions a l'educació social –o treball social/pedagogia social- de manera concreta.

2.3. El món educatiu i la lluita pel reconeixement

La teoria de Honneth representa un esquema interpretatiu a través del qual es pot valorar la dimensió ètic-moral del que succeeix en el món socioeducatiu. En proposar una normativitat clara en relació al que l'humà és i pot ser a la llum de reconeixement,

la seva teoria serveix, en primera instància, per a emetre una mirada crítica a les dinàmiques establertes.

Així, trobem que, posicionant-se des de Honneth, es pot dividir el món socioeducatiu - segons la seva teleologia- en dues grans direccions. Com orientat a la millora de la productivitat mitjançant un tracte a l'aprenent que millori la seva adaptació a les necessitats del mercat laboral o orientat a la millora de la democràcia mitjançant un tracte que tingui a l'alumnat com a futur ciutadà (Dobon, Francesc & Rebelo, 2017). En aquesta primera línia, Schuman (2013), argumenta que el procés de globalització ha fet que la relació educativa es vegi ara mediatitzada pel discurs de les competències estandarditzades, que en últim terme, porten a processos de patologització social per mitjà de la reificació de les relacions socials. Bats (2019), aprofundeix que aquest tipus de relacions busquen inculcar un caràcter als estudiants que té com a objectiu augmentar la competitivitat econòmica mitjançant un tipus de relació pedagògica instrumentalitzada i individualitzadora. És a partir de voler fer encaixar a la persona en un model preestablert desitjat i d'alienar la seva millora individual de la millora social, que es produeix la reificació que retalla qualsevol conat de autorealització de la identitat de la persona i del progrés social conjunt. Com assevera Fascioli Álvarez (2012, p.16), des de la normativitat de Honneth es dona "forma a una concepció intersubjectiva de l'autonomia personal [...] que desafia la forma individualista" i que concep la autorealització només a través del reconeixement i valoració social aconseguida "sobre la base d'objectius col·lectivament compartits" (Fascioli Álvarez, 2012, p.18). La crítica que des de Honneth es fa a aquest model de relació socioeducativa es resumiria així:

Des del model de Honneth, són altament qüestionables les propostes que sota un model liberal hobbesià assumeixen que no podem demanar-los als joves cap mena de virtut cap al col·lectiu ni disposició al reconeixement de l'altre, i per tant, només hem d'entrenar-los en habilitats estratègiques que els permetin resoldre conflictes i negociar els seus interessos amb altres companys, igualment egoistes. (Fascioli Álvarez, 2012, p.21).

Com a resposta, i seguint la línia de teleologia democràtica, Barbosa i Mühl (2016), consideren que en l'actual escenari de recessió democràtica i individualisme, l'educació té el deure moral i fundacional de lluitar per la defensa de la integritat humana. Proposa una educació que des del marc de Honneth s'orienti a propiciar un apoderament radical i combatiu davant el projecte neoliberal.

La vinculació entre teoria del reconeixement i una pedagogia emancipadora és una recurrència que trobem en gran part de les anàlisis oposades que es dona de diferents formes. Per exemple, s'observa en Hanhela (2012) quan proposa les tres formes de reconeixement de Honneth com a contingut per a una pedagogia crítica que superi la paradoxa del buit de continguts¹⁷ i aconsegueixi unes relacions més democràtiques. Hi ha més autors que coincideixen que la teoria de Honneth supleix les manques tradicionals de la pedagogia crítica, per exemple quant al seu nexa ètic entre l'alfabetització crítica i la pràctica social transformadora. D'una banda, a causa de la correspondència amb la visió de Freire sobre l'amor com a element fonamental per al desenvolupament humà (Huttunen i Murphy, 2012), i per un altre, pel seu focus en la llibertat social i l'entendre el desenvolupament humà com una cosa social i no individual (Heartfiel i Boughton, 2018). En suma, i com a mostra Martínez (2017, p.187), la teoria del reconeixement en educació, per la seva pròpia naturalesa moral, té el seu assentament polític clarament definit en "les demandes dels sectors populars". Perquè en cas contrari, sense aquesta actitud moral de combat, que problematitza els imperatius d'un pensament pedagògic hegemònic, l'acció educativa queda buidada del seu contingut ètic-polític i reduïda a un nero acompanyar "en un camí que ja està predefinit: el currículum i els seus continguts" (Moreno, 2018, p.20). Això anterior és perfectament extrapolable a l'acció de l'Educació Social; en ella es poden identificar pràctiques reproductives o pràctiques de tipus transformatiu. En el fons del que parlem és d'una actitud activa davant el que s'estableix -ja sigui pedagògic o socioeducatiu- que no ha de dubtar a l'hora d'identificar i criticar aquelles pràctiques o mandats que no vagin en la línia de la justícia social i la democràcia.

Per això, i per a aconseguir aquest ideal democràtic són diverses les aportacions que apunten a una relació educativa des de i per a la democràcia mitjançant la participació en igualtat, el reconeixement als drets de la persona i la valoració solidària de les seves capacitats (Fascioli Álvarez, 2012; Barbosa i Mühl, 2016; Barbosa i García del Dujo, 2016; Bats, 2019; Jensen, 2012; Rengifo Rengifo, 2014; Thoilliez, 2019).

Veiem fins aquí, que des de la literatura científica que usa les lents de Honneth es determinen dues grans direccions ètic-morals en la relació socioeducativa. Una d'elles posa la referència per a determinar el que ha de ser l'educació en les competències i/o el mercat laboral mentre que l'altra ho fa pensant en l'exercici d'una ciutadania plena.

¹⁷ Hanhela (2012) afirma que en denunciar la pedagogia crítica que els continguts tradicionals es basen en codis de llenguatge que exclouen a les bases més humils, aquesta realitza un buidatge pel qual acusada de vacuïtat en relació als seus continguts.

Aquesta última manera d'entendre les relacions en l'àmbit soci-educatiu té el seu gènesi ja en la criança des de l'esfera de l'amor en les relacions primàries (Alzate & Bedoya, 2015; Bainbridge, 2015), ha de continuar des de les primeres etapes escolars fent fort recalcamenent en la participació (Jensen, 2012; Rengifo Rengifo, 2014; Thoilliez, 2019; Thomas, 2012) i ha de donar-se tenint molt en compte el benestar relacional de l'alumnat (Graham, Powell & Truscot, 2016; Graham, Powell & Thomas, 2016).

No obstant això, l'etapa educativa en la qual trobem major nombre d'aportacions és en l'educació d'adults i els seus diferents espais. Per exemple, Jensen i Jetten, (2018), mostren la importància que té la validació de la identitat de l'estudiant universitari per al posterior desenvolupament de la seva identitat professional. També s'identifica aquesta importància en estudiants universitaris no tradicionals¹⁸, en els quals el reconeixement juga un paper clau, tant en la seva decisió d'accés com de manteniment (West, Fleming & Finnegan, 2013). La necessitat de mostrar la seva vàlua seria la causa directa de la seva conducta (Fleming, 2016; 2018). Els mateixos autors, consideren que les relacions socioeducatives amb l'adult han de ser de tipus transformatives i sempre partint d'una relació de mutu reconeixement i valoració de les seves característiques diferenciades com a previ-pas necessari a un aprenentatge emancipador (West, Fleming & Finnegan, 2013). Molt similar, West, Fleming & Finnegan (2013), dedueixen que el que llavors prevaldria de les relacions socioeducatives en aquest àmbit no seria la dimensió tècnica sinó la qualitat de la interacció humana des del mutu reconeixement.

Aquest mateix matís de reafirmació per a l'autoestima en l'adult el troba Sandberg (2016) a les escoles municipals de persones adultes; un espai en el qual s'obre la possibilitat de reparar els desperfectes ocasionats per les experiències de menyspreu sofertes en les etapes educatives obligatòries o en el mercat de treball. Sprung (2013) considera les escoles de persones adultes d'una manera molt similar i a més afegeix la seva funció per a la cohesió social en societats amb altes taxes d'immigració gràcies al seu potencial per a ensenyar a desenvolupar estratègies d'adaptació i incentivar la sociabilitat en les seves relacions.

Seguint en l'educació d'adults, un altre gran bloc d'aportacions a destacar són les relatives als processos de reconeixement d'aprenentatges previs¹⁹. Gràcies a les lents de Honneth, s'identifiquen fallades en aquest sistema d'acreditació a causa d'una relació socioeducativa massa instrumental en detriment d'un de tipus relacional. En concret,

¹⁸ Tots aquells estudiants que no han accedit a l'educació universitària mitjançant la via majoritària o a una edat fora de la normalitat.

¹⁹ O acreditació de competències professionals en el nostre context.

Hamer (2011; 2012), defensa uns processos d'avaluació en què es garanteixi la seguretat ontològica de l'avaluat respecte a la seva identitat i les seves característiques culturals. Per al mateix autor és necessari un espai intersubjectiu, ètic i de confiança. Un espai que entengui el coneixement com a obert, negociat i defugi de les pretensions d'objectivació com a manera de restar pressió a la persona. El mateix Hamer (2013) assevera en un altre article que cal reconèixer el dret del candidat a l'acreditació i no a presentar-se a l'avaluació si es pretén optimitzar la dimensió de justícia i inclusió social que aquest tipus d'espais socioeducatius busquen. No en va, Sandberg (2013), mostra com els processos de reconeixement d'aprenentatges previs ajuden l'autorealització de la persona i d'aquí al fet que la seva contribució al treball sigui més disposada a donar-se des de la solidaritat²⁰.

Però a més de l'exposat, trobem altres aportacions que mostren l'holístic i polivalent de la teoria de Honneth. Per exemple, Stojanov (2007) defensa l'enfortiment del pensament proposicional des del reconeixement, Altemeyer (2018) conjumina la idea del reconeixement a l'educació religiosa, Carlson i Linville (2014) analitzen les lectures escolars i posen el focus crític en el seu conservadorisme per a defensar la necessitat d'introduir lectures amb personatges homosexuals, Grajales (2015) identifica en els estudiants les idees subjectives de menyspreu i solidaritat. D'altra banda, Henning Loeb (2016) estudia les relacions d'un equip educatiu des del prisma del reconeixement per a identificar els factors clau en la construcció i manteniment de col·laboracions prosperes, Huttunen i Heikkinen (2004) també vinculen el reconeixement i la solidaritat a la satisfacció amb el treball educatiu i associa el "burnout" docent amb l'experiència de menyspreu. Finalment, Kermit (2019) part de Honneth i amb l'ajuda de Goffman identifica conductes de sobreadaptació en infants sords com a indicador de la seva lluita pel reconeixement entre iguals i Sanabria i Salazar (2017) consideren el model del reconeixement social una eina eficaç per als orientadors escolars a l'hora d'ajudar la inclusió en escoles de joves desmobilitzats de conflictes armats.

Veiem amb aquest últim bloc d'aportacions que la teoria de Honneth és apropiada de maneres diverses però que sempre procura un canvi de paradigma respecte a les pràctiques prèvies. En totes les propostes trobem una voluntat d'augmentar la sensibilitat i el respecte a les necessitats d'auto-realització de les persones mitjançant accions que parteixen del principi d'intersubjectivitat i que tracten d'ampliar l'espai de seguretat que proporciona el reconeixement. Veiem línies de treball en totes les etapes educatives el que fa confirmar que més que una aportació local parlem d'un impacte

²⁰ Al contrari, la falta de confiança o estima són una amenaça per a un entorn de treball positiu.

sistèmic. No obstant això les aportacions són relativament noves i es requeriria major espai temporal per a poder calibrar l'impacte, transferència i manteniment d'aquestes accions. D'altra banda, i malgrat que la seva voluntat d'impacte és global, veiem que el nombre d'actius a favor de la teoria és encara marginal el que fa que els seus impactes siguin aïllats i poc daus a les sinergies.

En resum, la teoria del reconeixement de Honneth proporciona una eina interpretativa que gràcies a la seva càrrega de normativitat facilita l'identificar i avaluar les maneres en què es desenvolupa la relació socioeducativa des d'un prisma ètic-moral i orientat a la justícia social. El seu posicionament és clar, i des d'ell, la crítica als models tecnoburocràtics es fa evident i fonamentada en dirigir-se aquests a una optimització productiva que desconnecta l'acció individual del progrés social.

· la lluita pel reconeixement ·

Una vegada exposats les troballes respecte a les relacions socioeducatives en general des dels pressupostos de Honneth, anem ara a mostrar el propi respecte al que la literatura científica associa a la figura professional de l'Educació Social²¹.

Troblem una recurrència discursiva respecte a l'oposat en l'anterior apartat. De manera anàloga al món socioeducatiu, en les aportacions a l'Educació Social des de Honneth, s'elucida una forta crítica ideològica al que podríem dir model de relació burocràtic o tècnic de rerefons neoliberal. Houston (2008) enquadra aquest model d'atenció com a resultat del canvi de paradigma respecte a la idea de persona participant de serveis socials: "alliberat d'anys d'esclavitud sota el jou del paternalisme del benestar, però ara encallat en el desert de l'individualisme atomista, sobrecarregat per la seva responsabilitat recentment oposada" (Houston, 2008, p.854). Aquest paradigma tecnocràtic es manifesta com una patologia social que tracta d'individualitzar objectivament a les persones participants i la seva problemàtica, donant com a resultat, la qual cosa el mateix Houston (2008) conceptualitza per "homo economicus²²". Sota aquesta lògica de reificació, el professional social veuria molt limitada la seva acció respecte a la persona quant a la connexió empàtica i l'acompanyament solidari, es converteix en un gestor buròcrata la intervenció del qual pot destruir la identitat de les

²¹ Partint de l'acceptació que aquest terme es pot associar a Europa a "Social Worker" i "Social Pedagogy" entre altres.

²² Caracteritzat per l'ús de la raó instrumental i calculadora, protagonista del seu propi procés de solució, s'augmenta la seva responsabilitat respecte a la seva situació. Aquesta sensació de llibertat, lluny d'alliberar als individus els atrapa en un buit interior de superficialitat i unidimensionalitat.

persones participants quant a les seves arrels socials (Houston & Montgomery, 2016). Houston (2008) detecta l'error d'aquest acostament individualitzat en la base ontològica de l'ésser humà, ja que entén que la solució als problemes d'aquest es troben en el mercat i amb això elimina la necessària unió entre acte-realització i progrés social. En l'anterior estrema el punt clau per a entendre aquesta postura crítica, com afirma Houston (2008), ningú pot negar la narrativa de la individualització com a exercici de llibertat, decisió i protagonisme sobre la vida d'un mateix. El problema per a aquest autor és que aquests discursos no siguin un cavall Troià neoliberal que busca substituir els drets pel capital (Houston, 2008).

Aquesta mateixa visió crítica és compartida, d'una banda, per Turtiainen (2018), quan denuncia les polítiques de Nacions Unides al no reconèixer a demandants d'asil i emigrants no documentats com a persones mereixedores d'una vida digna. Amb això s'aliena a aquests col·lectius del seu reconeixement de persona portadora de dignitat i drets al mateix temps que són gestionats en lògiques de reificació. En tots dos casos veiem uns sistemes de reconeixement que semblen obeir principis que poc tindrien a veure amb el que des de Honneth es defensa.

La contrapartida a aquest paradigma social de lògiques economicistes i individuals és aquell que incorpora la proposta de Honneth afavorint el tracte orientat al compromís ètic i la justícia social com a bases morals de la professió (Dotolo, Lindhorst, Kemp & Engelberg, 2018). Per als mateixos autors, la seva virtut és l'acostament ecològic als problemes socials puix que conjumina persona i context a l'hora de donar explicacions a la situació de la persona participant, podent així, detectar les influències estructurals que condicionen a la persona i limiten la seva capacitat d'actuació. Una Educació Social així compromesa té com a grans desafiaments la violació dels Drets Humans i el menyspreu a les identitats perquè "la necessitat d'una comunicació igualitària i l'imperatiu de reconèixer la identitat humana en totes les seves dimensions, emergeixen posteriorment com les dues pedres fonamentals per a la deliberació ètica en el treball social" (Houston, 2008b). Tot això des d'una Educació Social entesa com a interacció simbòlica, com a cura, com a respecte i com a validació de la persona en tant que ser social en el context de la vida grupal (Houston, 2008).

Cal recordar que des de l'Educació Social s'ha de ser conscient de les experiències de menyspreu sofertes i la vergonya associada per gran part dels seus usuaris/as per a transformar-les en orgull i apoderament. El tractament deficient d'aquesta realitat porta amb si major sofriment per part de la persona participant que no trobaria un salconduit vàlid per a alleujar la seva situació (Houston, 2016). Així ho mostra Warming (2014) amb

el seu estudi als centres de protecció de la infància i les manques que detecta en terme de reconeixement defectuós, O' Brien (2013), en denunciar el tractaments institucionals que se'ls dóna a persones addictes a la droga i els estigmatitzants efectes dels quals desmantellen qualsevol possibilitat d'acció, o finalment, O Turney (2012) en analitzar les resistències que poden generar participants involuntaris en serveis socials com a pares i mares amb la tutela retirada. Per a aquest tipus d'intervencions, basades en relacions capitalitzades per estats emocionals de tal negativitat, es proposa un marc ètic basat en reconeixement, reciprocitat i respecte a més de tractar a aquestes persones usuàries com una fi en si mateixes i no com a mitjans per al benestar dels seus fills i filles (Turney, 2012). En síntesi, i respecte a un dels elements clau que condicionen la relació que es dóna entre la persona professional del món social i la persona participant:

“la teoria del reconeixement és important perquè el treball social interactua específicament amb persones que han patit l'experiència de menyspreu, la teoria del reconeixement aprovisiona un llenguatge per a avaluar i articular aquestes experiències com a problemes de justícia i així donant una perspectiva tant pràctica com estratègica” (Rossitier, 2014, p.11)

Com veiem, la teoria de Honneth es mostra efectiva a l'hora de diagnosticar les similituds i diferències en les relacions socioeducatives ja sigui entre educadors/as i alumnat o entre aquells/as i persones participants en els serveis socials.

Un altre grup d'aportacions apunten al tipus de formació inicial que es requeriria per a formar a professionals del món social que siguin capaços de desenvolupar els requisits ètic-morals que de la teoria de Honneth es deriven. Igor (2013) veu necessària la inclusió de filosofia, literatura i humanitats en la formació d'aquests professionals. Considera que les humanitats poden donar la integritat al desenvolupament humà de la persona professional del món social que, d'altra banda, no troba en la majoria d'universitats en centrar-se aquestes en models exclusivament professionalitzadors. En la mateixa línia, Janota (2015), considera que una educació inicial només basada en competències falla a l'hora de desenvolupar capes més profundes en la personalitat del professional socioeducatiu. Aquesta necessitat d'introduir la filosofia per a la millora del desenvolupament ètic-moral de la professió també la identifica Reeve (2012) a raó de la seva capacitat per a revelar pràctiques opressives de mercat i reduir el risc d'alienació emocional tant dels estudiants/as com de les futures persones participants. Un altre problema a tractar des de la formació inicial és el risc de reificar als participants de serveis socials per part dels i les professionals. Est necessita ser estudiat i treballat des de les pròpies facultats; Com a exemple, Sayre (2018) mostra els bons resultats

reportats, en termes de sensibilització ètica, per programes de convivència entre persones empresonades i estudiants de professionals socioeducatives. També l'abordatge de l'atomització dels i les professionals de l'àmbit social ha de ser tractat des de la facultat mitjançant l'inculcar als estudiants a l'activisme col·laboratiu com a requisit necessari per a dur a terme canvis reals (Houston, 2008c)

Al costat de les virtuts exposades de la teoria de Honneth aplicada a la pràctica de la professió de l'Educació Social, també cal mostrar un conjunt de crítiques que deixen veure que ens trobem davant una operativitat complexa i en constant moviment. Una de les fonts de crítica és el debat amb Fraser en el qual es dilucida la relació entre reconeixement i redistribució (Huttunen, 2007). En aquest sentit, es titlla a Honneth d'excés de psicologisme puix que fa passar per fenòmens interns situacions soci estructurals. També se li atribueix falta de teoritzat sobre el paper de l'estat que pot portar a l'errònia creença que l'activitat del professional de l'Educació Social està per "fora" de les relacions socials de domini (Garrett, 2009; Turney, 2012; Warming, 2014). Una altra sèrie de crítiques més concises apunten a parts concretes de la seva teoria. Per a Stojanov (2007) és l'esfera del respecte proposada per Honneth la que considera limitada a l'hora d'aplicar-la a l'àmbit socioeducatiu. Houston (2015), en canvi, reformula críticament la teoria de Honneth per a incloure una quarta esfera de reconeixement: la de la capacitat de canvi de l'altre. L'autor considera insuficient la proposta original respecte a la capacitat existencial dels subjectes de portar canvis significatius en la seva vida. En afegir aquesta nova esfera de reconeixement, presenta un instrument d'avaluació per a la qualitat de les relacions amb la persona participant dels serveis socials. Fins i tot hi ha certes crítiques que consideren que l'evolució del propi Honneth i les seves últimes aportacions es desdiiuen i invaliden en certa forma la seva proposta inicial (Koskinen, 2018).

L'anterior mostra certes discrepàncies entorn de la idea de Honneth, però considerem que aquestes apareixen més aviat en un nivell teòric o de fonamentació. A nivell pràctic, la seva nomenclatura es mostra valuosa per a la persona professional del món socioeducatiu per la seva capacitat d'interpretar fenòmens socials i realitats individuals. Com afirma Huttunen (2007) en relació a la suposada dicotomia entre reconeixement i redistribució, totes dues teories s'identifiquen amb diferents tipus d'investigadors/as socials però ambdues serveixen per als objectius de la intervenció socioeducativa orientada a la justícia social. Per tant, com sosté el mateix autor, la idea de reconeixement ha de ser acceptada, però sense el pretès monisme que l'autor sembla voler atorgar-li respecte a l'enteniment de les dinàmiques socials Huttunen (2007).

3. Discussió de resultats

Com hem mostrat, l'enfocament de Honneth té un gran impacte en el món socioeducatiu no sense absència de discussions sobre els seus límits.

Una de les aportacions que ens sembla més significatives és Navarro (2011) quan identifica una primacia de l'esfera del dret per sobre de la resta. Aquesta idea fa necessari plantejar-se la intervenció socioeducativa des de l'esfera dels Drets Humans com a marc de referència. Això pot generar controvèrsies segons els posicionaments en relació al que Flores (2005, p.18) determina com “un producte cultural [...] sota el nom de modernitat occidental capitalista”. En efecte, la primacia de l'esfera del dret per sobre de les altres en Honneth, fa que la pràctica socioeducativa tingui com a punt de referència un sistema moral que apunta a la universalitat i no a la particularitat. Aquesta primacia del dret pot fer oblidar o menysvalorar les necessitats que es deriven de l'esfera de l'amor i de la solidaritat i per tant han de pensar-se maneres de compensar l'esmentada jerarquizació.

Però a més, el problema de la primacia de l'esfera del dret per sobre les altres obre la porta a altres crítiques indirectament. La crítica que entén els Drets Humans com a etnocèntrics pot generar polèmica entre els sectors socioeducatius més radicals (Portals, 2002). Aquesta ambivalència entre l'origen i la finalitat dels Drets Humans dóna com a resultat una tensió entre la intervenció del professional socioeducatiu i el seu marc de referència. Aquesta manca apunta novament a l'esfera del dret com aquella en la qual trobem més fissures. Una de les raons, com Garrett (2009) ja ha mostrat, seria per la falta de teorització de Honneth sobre l'estat i el seu paper en les lògiques dominants del nostre temps. Alguna cosa molt a tenir en compte donat que la voluntat universalista de l'esfera del dret en general i la dels Drets Humans en particular han de ser objecte de constant fiscalització sinó es vol caure en acceptacions acrítiques de marcs normatius que portin a justificar accions perverses o cruels sota el subterfugi de l'obediència (Mèlich, 2014). En resum, la primacia de l'esfera del dret i el seu correlat socioeducatiu en els Drets Humans ha de ser tinguda en compte com un indicador que serveixi per a no oblidar les altres esferes. Al temps, s'ha de reflexionar críticament sobre aquesta esfera i sobretot buscar altres autors i autores que ajudin a teoritzar les manques respecte a l'estat que en Honneth trobem.

Aquest punt d'escepticisme i vigilància crítica de les normes o mandats es torna imperatiu per a la pràctica socioeducativa que no vulgui caure en lògiques d'opressió i reificació com la majoria d'aportacions han mostrat en l'anterior secció. En aquest sentit,

l'actitud crítica cap a tota normativitat (que tampoc ha d'entendre's com a reactivitat o reaccionarisme) cal aplicar-la al canvi de paradigma cap al tracte de les persones participants de serveis socials que gira cap a les polítiques d'activació i individualització. Ja s'ha mostrat que, per si mateixa, la idea del protagonisme de la persona usuària respecte al seu problema és desitjable, però que s'ha de mantenir una actitud crítica per les seves possibles implicacions neoliberals. Com García Molina (2013, p.16) assevera, l'objectiu d'aquestes implicacions neoliberals seria l'instaurar un tipus de relació de competitivitat que va del món “de l'empresa a la vida dels individus” i que fa que tant individus, com a grups i fins i tot institucions s'inscriguin en lògiques competitives en comptes de solidàries. Aquest és un exemple clar que posa de manifest com la primacia de la dimensió del dret i per tant l'abstracció normativa, pot portar amb si una desconsideració amb les particularitats dels individus en transformar la seva essència social a una de competitivitat individual. No en va, la desigualtat en el desenvolupament conceptual de les tres esferes es pot observar si acudim a la Taula 2 en la qual es mostrava el resum que el propi Honneth aporta del seu tripartició del reconeixement. En ella trobem un buit en l'espai reservat al potencial de desenvolupament de l'esfera de l'amor. Aquest és una dada que deixa veure la falta de teorització també pel que concerneix aquesta dimensió tot i el valor capital que el mateix autor li atorga en el desenvolupament de la persona.

Per tot el que s'ha exposat, la pràctica del professional de l'àmbit socioeducatiu es mourà sempre en una dialèctica entre les necessitats de la persona concreta i els marcs legislatius del model d'assistència que a cada moment-espai imperin. Del que es deriva la importància de l'aportació de Honneth per a identificar l'espai que moltes vegades trobarem entre tots dos pols. Però els límits d'aquesta teoria ens mostren que també serà necessària una actitud de crítica perquè la dignitat de la persona i la seva auto-realització estiguin per davant de les garanties d'un procés burocràtic o, com sosté Shuman (2013), entendre els marcs de referència com un punt de sortida per a la reflexió contínua en relació a l'encaix entre els mateixos i els principis de dignitat, democràcia i justícia social.

4. Conclusiones i propostes

Hem vist com l'aportació de Honneth es mostra idònia a l'hora d'imprimir a la pràctica socioeducativa un rerefons ètic-moral a causa de la virtut de la teoria del reconeixement per a conjuminar el personal i el social. Des de Honneth, hem pogut comprovar que tota pràctica socioeducativa que sigui compromesa ha de ser crítica amb els models

establerts en llaures a preservar la dignitat de la persona i el seu dret a una acte-realització positiva en un marc de solidaritat social.

Per l'anterior, en termes operatius, es requereix una intervenció ètica, pròxima, atenta a l'estat del reconeixement dels i les participants amb els quals tractem, que tingui a la persona com una fi en si mateix i no com un mitjà. Això requereix que la pràctica no sigui de tipus eficientista i que per tant el temps d'intervenció es marqui a través del respecte al ritme de la persona. D'això es deriven planificacions de tipus deliberatiu envers el participant i no d'imposició unidireccional. Per la mateixa, la instrumentalització de diagnòstic no pot pretendre identificar a la persona per unes competències abstractes i descontextualitzades sinó que, des del diàleg, s'ha de veure la situació individual dins de les seves característiques particulars per a negociar els significats oportuns. Tot això ha de partir d'un tipus de comunicació simètrica i solidària que protegeixi la seguretat ontològica de la persona i el seu dret a una auto-realització positiva triada lliurement i en societat.

Però també es requereix un activisme que inoculi a aquests participants la necessitat de fer de les seves lluites una cosa d'essència col·lectiva i elevar el seu malestar individual a l'esfera públic-política. En aquest sentit, la pràctica socioeducativa ha de ser política i per tant compromesa amb les lluites dels col·lectius pel seu dret a ser reconeguts. Això ens obre l'escenari de la intervenció cultural en mitjans de comunicació, entreteniment i esports, entre altres, com altres espais d'activitat socioeducativa en la qual desenvolupar activitats de sensibilització sobre desigualtats i en foment de la justícia social i la inclusió.

En efecte una de les virtuts de Honneth és l'ontologia mitjançant la qual es conjunquen espais suposadament separats com són el públic i el privat, l'individual i el col·lectiu o l'emocional i el racional. Per tant, el professional socioeducatiu també ha de tenir en la seva pràctica la capacitat de mostrar aquests nexes d'unió als seus participants i millorar així la seva ontologia generalment empobrida pel model de la individualització. Amb això s'aconsegueix una forma de relativitzar visions cristal·litzades tant sobre els problemes dels participants com de les construccions que tenen integrades susceptibles d'obstaculitzar el seu desenvolupament.

Ara bé, també s'ha demostrat que el model de Honneth pot tenir limitacions i manques pel que la seva acceptació ha de ser entesa com una eina més per a la millora de la qualitat ètica en les relacions socioeducatives però no un dogma o monisme explicatiu. En cas contrari es corre el risc de tractar de reduir a la idea de reconeixement alguns fenòmens que segons diverses aportacions estan fora d'ell. Com ja hem vist, la justícia

social necessita de reconeixement qualitatiu però també redistribució quantitativa. Per això, la pràctica de l'educador social ha de propiciar l'espai ètic descrit prèviament però també lluitar per ajudar a aconseguir en els seus participants unes condicions materials dignes. En resum, des de Honneth, l'Educació Social és tracte ètic cap a la persona i activisme polític crític i transformador cap a la societat.

Arribats a aquest punt es poden obrir horitzons per a futures recerques que parteixin de la idea de reconeixement, i sense caure en el monocultiu, generin nou coneixement sobre l'Educació Social. Per exemple ja des de la pròpia facultat i gràcies al coneixement de la nomenclatura de Honneth es podria explorar el tipus de reconeixement que els propis estudiants tenen cap a la seva futura professió i contrastar les troballes amb els altres perfils de la facultat com a forma de redissenyar les formacions inicials en llaures a una major cooperació dins de l'ampli món del socioeducatiu. D'altra banda, ja hem vist l'important que la idea de reconeixement és en els estudiants respecte a la seva futura identitat professional. Això és major quan parlem d'una professió que treballa per a la millora del reconeixement dels més desfavorits des d'un reconeixement professional que viu en la precarització sistèmica (Col·legi d'educadors i educadors socials de Catalunya. 2019; 2019b). De l'anterior es deriva que l'Educació Social no només ha de lluitar pel reconeixement cap als altres sinó cap a si mateixa i des de la seva formació inicial.

Finalment, es proposen els següents punts com a síntesis per a una orientació ètic-moral de la intervenció dels i les professionals del món socioeducatiu:

- La pràctica de l'Educació Social ha de partir dels valors de dignitat, justícia social i democràcia i ha d'entendre l'ésser humà com intrínsecament dependent dels altres en el seu dret a recórrer el seu camí a l'auto-realització.
- S'ha de posar el focus en les potencialitats i capacitats de la persona usuària des de relacions simètriques de solidaritat i valoració respecte a l'aportació que pot oferir a la societat.
- Els processos de diagnòstic i avaluació han de partir de l'individual de cada subjecte en un acostament relacional, flexible i obert a identitats diverses amb projectes de vida diferents.
- Les experiències de menyspreu i la seva emocionalitat negativa han de ser gestionades conjuntament i des de la proximitat empàtica per a ajudar a reformular-les cap a un horitzó d'empoderament.
- Les persones professionals han d'anteposar la seguretat ontològica de les persones participants per sobre de qualsevol mandat institucional i tenir com

a marc de referència els Drets Humans per a la defensa d'una inclusió social solidària.

- Al mateix temps, es requereix una actitud crítica i de fiscalització constant per a no caure en processos de reificació burocràtica o acceptació ingènua que puguin portar amb si la contradicció dels valors primers.
- El treball en equip ha d'estar mediat pel reconeixement positiu i solidari dels drets i capacitats dels seus integrants i ha de fer de l'activisme social i col·laboratiu la base des de la qual poder efectuar canvis soci-estructurals

5. Consideracions finals

La lectura de Honneth ha suposat una estimulant aventura a través de la qual re-descobrir l'Educació Social. Una vegada vistes les implicacions de la seva teoria i l'imbricat de la mateixa amb la professió d'Educació Social, sorprèn el no haver estat presentat durant el grau ni tan sols a través d'un succint esment. Crec que amb Honneth l'activitat socioeducativa adquireix un sentit i propòsit fonamentats en evidències sòlides i a més ajuda a tenir una molt necessària visió de conjunt del món social. És més, sense aquests coneixements o succedanis, se'm fa difícil pensar en una acció socioeducativa veritablement transformadora que vagi més enllà d'una estèril reproducció voluntarista. Es pot argumentar que aquests continguts vénen infusionats en el currículum ocult de la facultat, en les mateixes relacions que els professors i professores tracten de mostrar davant l'alumnat o que aquests continguts es presenten d'altres formes encara que no s'esmenti a Honneth. Tanmateix penso que això no és suficient, es necessita conèixer la genealogia de les idees abans de comprometre's amb elles

Crec que aquesta manca de fons que he notat durant tota la carrera ha estat en bona mesura satisfeta per aquest treball. A través del mateix s'ha donat una filar entre continguts anteriorment fragmentats que, gràcies a aquesta visió sintètica, aconsegueix conjuminar l'analític en un tot amb sentit. Recordem que el grau és de tipus professionalitzador i per tant es prioritzen accions formatives orientades al desenvolupament de competències professionals o tecnològiques²³. Això ha ajudat a millorar competències instrumentals com les relatives a la cerca, anàlisi i exposició d'informació en diversos formats i en concret, aquest TFG m'ha descobert la cerca

²³ Això es veu clar en comprovar que tan sols es fan 6 crèdits de Teoria i Història de l'Educació en tota la carrera.

sistematitzada a través d'operadors booleans que sens dubte m'estalviarà molt temps en altres projectes.

Quant a l'autoavaluació, seria paradoxal que després de l'apà, pretengués reduir l'incommensurable de tal procés a un número, o potser encara pitjor, als enunciats d'unes conductes pre-establertes la virtut de les quals estrema a eliminar les diferències entre individus. Crec molt més coherent parlar de reconeixement i auto-realització. En aquest horitzó interpretatiu sí que es pot afirmar que el treball ha complert les meves expectatives i m'ha servit per a realitzar el meu objectiu particular respecte al mateix. Per tant, el treball realitzat és el treball desitjat per a donar per finalitzat el grau d'Educació Social, perquè tant a nivell de continguts com de forma, compleix tant amb els requeriments institucionals com amb les voluntats personals.

6. Referències bibliogràfica

Altmeyer, S. (2018). A theory of recognition as framework for religious education. Reading Axel Honneth from a pedagogical and theological perspective. *Journal of Beliefs & Values*, 39(4), 416-428.

Alzate, M. V. D., & Bedoya, D. M. G. (2015). Experiencias de reconocimiento vividas por los niños en sus familias. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 6(2), 386-403.

Bainbridge, A. (2015). Pedagogy of Recognition: Winnicott, Honneth and Learning in Psychosocial Spaces. *Journal of Pedagogic Development*, 5(3), 9-20.

Barbosa, M. G., & Mühl, E. H. (2016). Education, empowerment and struggles for recognition: citizenry rights. *Educação e Pesquisa*, 42(3), 789-802.

Barbosa, M. G., & García del Dujo, Á. (2016). Education and struggles for recognition: the strategic role of empowerment. *Revista Española de Pedagogía*, 74(264), 283-296.

Bates, A. (2019). Character education and the 'priority of recognition'. *Cambridge Journal of Education*, 1-16.

Berñe, A. L. (2014). Educación social en la Unión Europea. *RES: Revista de Educación Social*, 19, 2.

Bosch, A. J. (2011). El educador social: Una figura profesional surgida de diversas prácticas e identidades profesionales. *RES: Revista de Educación Social*, 12, 8-14.

Carlson, D. L., & Linville, D. (2016). The social importance of a kiss: a Honnethian reading of David Levithan's young adult novel, *Two Boys Kissing*. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 37(6), 887-901.

Col·legi d'educadores i educadors socials de catalunya [CEESC]. (2019). "Guanyava més treballant de caixa al supermercat, que treballant d'educadora social" – Notícies-. [online] CEESC. Disponible en: <https://www.ceesc.cat/2014-11-03-13-05-23/noticias-blog/862-comparativa-sous> [Recuperado: el 6 Junio 2019].

Col·legi d'educadores i educadors socials de catalunya [CEESC]. (2019b). "Hi ha educadores i educadors socials que volen treballar o no n'hi ha?" – Notícies-. [online] CEESC. Disponible en: <https://ceesc.cat/2014-11-03-13-05-23/noticias-blog/842-hi-ha-educadors> [Recuperado: el 6 Junio 2019].

Dobon, F. J. H. I., Herzog, B., & Martins, M. R. (2017). La Educación y la Teoría del Reconocimiento: entrevista a Axel Honneth. *Educação & Realidade*, 42(1), 395-406.

Dotolo, D., Lindhorst, T., Kemp, S. P., & Engelberg, R. A. (2018). Expanding Conceptualizations of Social Justice across All Levels of Social Work Practice: Recognition Theory and Its Contributions. *Social Service Review*, 92(2), 143-170.

Eriksson, L. (2006). *Socialpedagoger utan gränser. en studie om socialpedagogiska innebörder*. [“Social educators without borders”: A study of social education content]. SkapandeVetande.

Fascioli Álvarez, A. C. (2012). Una educación ciudadana más allá de los derechos. *Andamios*, 9(18), 11-34.

Fleming, T. (2016). Reclaiming the emancipatory potential of adult education: Honneth's critical theory and the struggle for recognition. *European journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 7(1), 13-24.

Fleming, T. (2018). Critical Theory and Transformative Learning: Rethinking the Radical Intent of Mezirow's Theory. *International Journal of Adult Vocational Education and Technology (IJAVET)*, 9(3), 1-13.

Flores, J. H. (2005). *Los derechos humanos como productos culturales: crítica del humanismo abstracto* (Vol. 215). Los Libros de la Catarata.

García Molina, J. (2013). Profesar la profesión de profesor. Entre el filósofo y el agente doble. Athenea Digital. *Revista de pensamiento e investigación social*, 13(1).

Garrett, P. M. (2009). Recognizing the limitations of the political theory of recognition: Axel Honneth, Nancy Fraser and social work. *British Journal of Social Work*, 40(5), 1517-1533.

Graham, A., Powell, M. A., Thomas, N., & Anderson, D. (2017). Reframing ‘well-being’ in schools: the potential of recognition. *Cambridge Journal of Education*, 47(4), 439-455.

Graham, A., Powell, M. A., & Truscott, J. (2016). Facilitating student well-being: relationships do matter. *Educational Research*, 58(4), 366-383.

Grajales, C. V. E. (2015). Sentidos morales, éticos y políticos de las prácticas ciudadanas de jóvenes universitarios colombianos. *Revista de Ciencias Sociales*, 21(4).

Hamer, J. (2011). Recognition of prior learning (RPL): can intersubjectivity and philosophy of recognition support better equity outcomes?. *Australian journal of adult learning*, 51 (50th Anniversary Special Edition), 90.

Hamer, J. (2012). An ontology of RPL: improving non-traditional learners' access to the recognition of prior learning through a philosophy of recognition. *Studies in Continuing Education*, 34(2), 113-127.

Hamer, J. (2013). Love, rights and solidarity in the recognition of prior learning (RPL). *International journal of lifelong education*, 32(4), 481-500.

Hanhela, T. (2012). The achievement principle, education, and recognition. *Distinktion: Scandinavian Journal of Social Theory*, 13(1), 77-92.

Hearfield, C., & Boughton, B. (2018). Critical Literacy and Transformative Social Practice: An Ethical Grounding. *Educational Theory*, 68(4-5), 477-494.

Henning Loeb, I. (2016). Zooming in on the partnership of a successful teaching team: examining cooperation, action and recognition. *Educational Action Research*, 24(3), 387-403.

Hernández, F. J., & Herzog, B. (2011). Axel Honneth: estaciones hacia una teoría crítica reconocitiva. *La sociedad del desprecio*, 9-52.

Honneth, A. (1997). *La lucha por el reconocimiento*. Barcelona: Crítica.

Honneth, A. (1999). *Teoría crítica*. Teoria social hoje. São Paulo: UNESP, 503-552.

Honneth, A. (2011). *La sociedad del desprecio*. Madrid: Trotta.

Houston, S. (2008). Beyond homo economicus: recognition, self-realization and social work. *British Journal of Social Work*, 40(3), 841-857.

Houston, S. (2008b). Communication, recognition and social work: aligning the ethical theories of Habermas and Honneth. *British Journal of Social Work*, 39(7), 1274-1290.

Houston, S. (2008c). Transcending ethnoreligious identities in Northern Ireland: Social work's role in the struggle for recognition. *Australian Social Work*, 61(1), 25-41.

Houston, S. (2015). 'When I Look I Am Seen, So I Exist to Change': Supplementing Honneth's Recognition Model for Social Work. *Social Work & Society*, 13(2), 1-17.

Houston, S. (2016). Empowering the 'shamed'self: Recognition and critical social work. *Journal of social work*, 16(1), 3-21.

Houston, S., & Montgomery, L. (2017). Reflecting critically on contemporary social pathologies: social work and the 'good life'. *Critical and Radical Social Work*, 5(2), 181-196.

Huttunen, R. (2007). Critical adult education and the political-philosophical debate between Nancy Fraser and Axel Honneth. *Educational Theory*, 57(4), 423-433.

Huttunen, R., & Heikkinen, H. L. (2004). Teaching and the dialectic of recognition. *Pedagogy, Culture and Society*, 12(2), 163-174.

Huttunen, R., & Murphy, M. (2012). Discourse and recognition as normative grounds for radical pedagogy: Habermasian and Honnethian ethics in the context of education. *Studies in Philosophy and Education*, 31(2), 137-152.

Igor, H. Ó. A. (2013). El rol de las humanidades en la formación de los trabajadores sociales. *Cuestiones de filosofía*, (15). 115-125.

Janota, P. S. (2015). The inductive approach on the path from prosocial to ethical conduct-a case study. *Sodobna Pedagogika*, 66(1), 46.

Jensen, A. S. (2012). Early literacy: Towards a unified approach for childcare and school. *Journal of Early Childhood Literacy*, 12(3), 311-330.

Jensen, D. H., & Jetten, J. (2018). Exploring interpersonal recognition as a facilitator of students' academic and professional identity formation in higher education. *European Journal of Higher Education*, 8(2), 168-184.

Kermit, P. S. (2019). Passing for recognition—deaf children's moral struggles languaging in inclusive education settings. *Deafness & Education International*, 1-17.

Koskinen, H. J. (2018). Antecedent Recognition: Some Problematic Educational Implications of the Very Notion. *Journal of Philosophy of Education*, 52(1), 178-190.

Laudo, X. (2011). La hipótesis de la pedagogía postmoderna. Educación, verdad y relativismo. *Teoría de la Educación*, 23(2), 45-68.

Lyotard, J.F. (2000). *La condición postmoderna: Informe sobre el saber*. (7ª ed.). Colección Teorema, Serie Mayor. Madrid: Ediciones Cátedra (Grupo Anaya, S.A.).

- Martínez, D. G. (2017). El reconocimiento en comunicación/educación. Esbozos para una categoría en construcción. *Cuadernos Intercambio sobre Centroamérica y el Caribe*, 14(2), 164-189.
- Martínez, C., & Santelices, M. P. (2005). Evaluación del apego en el adulto: una revisión. *Psykhé (Santiago)*, 14(1), 181-191.
- Navarro, F. H. T. (2011). Las esferas de reconocimiento en la teoría de Axel Honneth. *Revista de sociología*, (26).
- O'Brien, T. (2013). Awakening to Recovery and Honneth's Theory of Recognition. *Adult Learner: The Irish Journal of Adult and Community Education*, 59, 74.
- Portales, R. E. A. (2002). El problema del etnocentrismo en el debate antropológico entre Clifford Geertz, Richard Rorty y Lévi-Strauss. *Gazeta de Antropología*, 18, 1-9.
- Rebelo, M., Hernández, F. J., & Herzog, B. (2017). La sociología de la educación y la teoría del reconocimiento de Axel Honneth. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 10 (1), 80-89.
- Reeve, D. (2012). Preparation for practice: Can philosophy have a place in helping students incorporate the social model of disability within their praxis?. *Social Work Education*, 31(2), 227-234.
- Rengifo-Rengifo, T. (2014). El reconocimiento como fundamento indispensable para la formación ciudadana. *PROSPECTIVA. Revista de Trabajo Social e Intervención Social*, (19), 59-84.
- Rossiter, A. (2014). Axel Honneth's theory of recognition and its potential for aligning social work with social justice. *Critical and Radical Social Work*, 2(1), 93-108.
- Sanabria, H. C. B., & Salazar, R. D. (2017). Reconocimiento de los jóvenes desmovilizados de los grupos armados en Colombia: transiciones y desafíos para las prácticas de orientación escolar. *Magis: Revista Internacional de Investigación en Educación*, 9(19), 149-164.
- Sandberg, F., & Kubiak, C. (2013). Recognition of prior learning, self-realisation and identity within Axel Honneth's theory of recognition. *Studies in continuing education*, 35(3), 351-365.

Sandberg, F. (2016). Recognition and adult education: an incongruent opportunity. *Studies in Continuing Education*, 38(3), 265-280.

Sayre, M. M. (2018). Teaching Note—Reification and Recognition in the Inside-Out Prison Exchange Program. *Journal of Social Work Education*, 54(3), 591-597.

Schumann, C. (2013). Boundedness beyond reification: cosmopolitan teacher education as critique. *Ethics & Global Politics*, 5(4), 217-237.

Sprung, A. (2013). Adult education in migration societies and the challenge of 'recognition' in Austrian and German adult education. *Studies in the Education of Adults*, 45(1), 82-98.

Stojanov, K. (2007). Intersubjective recognition and the development of propositional thinking. *Journal of Philosophy of Education*, 41(1), 75-93.

Thoilliez, B. (2018). Vindicación de la escuela como espacio para el desarrollo de experiencias democráticas: aproximación conceptual a las prácticas morales de reconocimiento y respeto. *Educación XX1*, 22(1), 295-314.

Thomas, N. (2012). Love, rights and solidarity: Studying children's participation using Honneth's theory of recognition. *Childhood*, 19(4), 453-466.

Turney, D. (2012). A relationship-based approach to engaging involuntary clients: the contribution of recognition theory. *Child & Family Social Work*, 17(2), 149-159.

Turtiainen, K. (2018). Recognising forced migrants in transnational social work. *International Journal of Migration, Health and Social Care*, 14(2), 186-198.

Úcar, X., Arnau, L., Valdivia, J., Janer, J., & Corbella, L. (2019). Social Pedagogy as a Perspective in Spain. *Insight Report: Social Pedagogy as a meaningful perspective for education and social care*. Thempra Social Pedagogy, 39-44.

Universitat Autònoma de Barcelona [UAB]. (2019). Grau en Educació Social - UAB Barcelona. [online] UAB Barcelona. Disponible en: <https://www.uab.cat/web/estudiar/llicitat-de-graus/informacio-general/educacio-social-1216708251447.html?param1=1228291017657> [Recuperado: el 1 Mayo 2019].

Universitat Autònoma de Barcelona [UAB]. UAB. (2019b). Treball de Fi de Grau - UAB Barcelona. [online] UAB Barcelona. Disponible en:

<https://www.uab.cat/web/estudiar/graus/graus/treball-de-fi-de-grau-1345727222087.html> [Recuperado: el 1 Mayo 2019].

Villa, A. (Coord.). (2004). Libro blanco: Título de grado en pedagogía y educación social. Madrid: ANECA. Disponible en: http://www.aneca.es/var/media/150392/libroblanco_pedagogia1_0305.pdf [Recuperado: 1 Mayo 2019].

Warming, H. (2014). The life of children in care in Denmark: A struggle over recognition. *Childhood*, 22(2), 248-262.

West, L., Fleming, T., & Finnegan, F. (2013). Connecting Bourdieu, Winnicott, and Honneth: Understanding the experiences of non-traditional learners through an interdisciplinary lens. *Studies in the Education of Adults*, 45(2), 119-134.

Wiggershaus, R., Hassán, M. R., & de Madureira, M. M. S. (2010). *La escuela de Fráncfort*. México: Fondo de Cultura Económica.